

ZUO YOUSIXIANG
DE
XINGDONGZHE

做有思想的行动者

——研究型教师成长的案例研究



学校教育科研丛书
XUEXIAO
JIAOYU
KEYAN CONGSHU

这里呈现名师于漪、李吉林、刘京海、刘定一和黄静华等……如何走向研究型教师的不同发展历程与故事。由此揭示出做研究可以加速教师成长的多种因素和一些规律。

郑慧琦 胡兴宏 王 洁 / 主 编

上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

ZUO YOUSIXIANG
DE
XINGDONGZHE

做有思想的行动者

——研究型教师成长的案例研究

郑慧琦 胡兴宏 王 洁 / 主 编
冯 明 郭德峰 / 副主编

上海教育出版社
SHANGHAI
EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

做有思想的行动者: 研究型教师成长的案例研究 / 郑慧琦, 胡兴宏, 王洁主编. —上海: 上海教育出版社, 2008.6 (2009.3 重印)

ISBN 978-7-5444-1874-4

I. 做… II. ①郑…②胡…③王… III. 中小学—师资培养—研究 IV. G635.1

中国版本图书馆CIP数据核字(2008)第085564号

做有思想的行动者

——研究型教师成长的案例研究

郑慧琦 胡兴宏 王洁 主编

上海世纪出版股份有限公司

上海教育出版社 出版发行

(上海永福路123号 邮政编码: 200031)

各地新华书店经销 昆山市亭林印刷有限责任公司印刷

开本 787×1092 1/16 印张 22.5 插页 4

2008年6月第1版 2009年3月第2次印刷

印数 5 001—7 250本

ISBN 978-7-5444-1874-4/G·1524 定价: 35.00元

(如发生质量问题, 读者可向工厂调换)

学校教育科研丛书

编辑委员会

主 任 胡兴宏

委 员 (以姓氏笔画为序)

马联芳 张文周 张肇丰 吴增强

郑慧琦 胡兴宏 胡 育 潘国青

《做有思想的行动者——研究型教师成长的案例研究》

编辑委员会

主 编 郑慧琦 胡兴宏 王 洁

副主编 冯 明 郭德峰

编 委 (以姓氏笔画为序)

王 洁 冯 明 李金钊 吕洪波

张 音 张声远 郑慧琦 胡兴宏

郭德峰 潘国青

学校教育科研丛书

总序

丛书编委会

上海普教系统的群众性教育科研起步于20世纪80年代初。当时在青浦、徐汇等区县中,已经有个别教育工作者开始关注教育科研,并对学校教育中的一些问题进行了初步的研究与探索。上海市教育科学研究所成立以后,根据市教育局领导提出的“普及与提高相结合、理论与实践相结合”方针,立即着手制订教育科研发展规划,在全市开展教育科研的普及指导工作。一方面通过组织多期科研培训班,指导来自各区县、学校的教育工作者学习教育理论、了解科研方法、进行课题研究,建设一支群众性的教育科研骨干队伍;另一方面通过设立各区县教育科研联络员,推动建立区县教育科研室,形成一支科研组织和管理的队伍。20世纪80年代中期,又先后建立了市级教育科研规划课题的评审立项制度、中期管理制度和教育科研成果评选制度。经过10年的积累,到了90年代初,上海普教系统构成了由市、区县、学校组成的三级教育科研网络,群众性教育科研出现了前所未有的浩大局面,形成了一批在全国产生广泛影响的优秀成果。

进入90年代以后,在实施素质教育、推进课程改革,以及教师专业技术职务评审、实验性示范性高中和素质教育示范校评审等活动开展的背景下,中小幼教育实践工作者参与的学校教育科研受到进一步重视,科研兴校、教师专业发展成为共同的追求。一批学校因为教育科研而大大提高了办学水平,众多教师因为教育科研而显著提升了专业素养。

但是,在以校为本的教育科研蓬勃发展的今天,我们不时发现一些需要认真反思的现象,听到一些需要加以分析、辨正的说法。比如,有的学校虽然组织力量花时间进行了一些课题研究,取得一些研究成果,但对学校工作的改进、教育质量的提高几乎没有影响;有的学校把教育科研当作一种摆设,或多或少存在形式主义做法;有的学校写的和做的不一致,甚至请人捉刀代笔;不少教师把教育科研看作额外负担,表示无暇顾及;也有人认为教育科研非常神秘,想要参与但觉得无从下手……我们感到,这些问题看起来各不相同,其实都涉及到关于中小学教育科研是什么、为什么和怎么做的问题即对教育科研性质、任务、内容、方法等认识问题。我们发现,这些问题不仅在上海存在,而且全国各地普教界也遇到了。因此认真研究这些问题、获得符合新时期特点和要求的关于学校教育科研的正确认识,对于促进中小幼学校教育科研健康发展具有比较重要的意义。

这几年,上海市教科院普教所和《上海教育科研》杂志就上述问题组织了多次讨论,引起了不少教育工作者的关注。2002年,我们进一步把关于中小学(幼儿园)教育

做
有
思
想
的
行
动
者

科研问题的研究,作为全所参与的一个重点项目,从理论探讨、历史回顾、经验总结、现状调查、案例分析、基地试验等多个角度开展了研究。本市各区县科研室的主任和许多科研员,热心地参加了研究、讨论活动。外省市的一些同行也参加了这项研究。在此基础上,我们着手编写了这套丛书,通过亮观点、说案例,同广大中小学教育工作者分享我们的研究成果。

编写这套丛书,我们并不追求系统的纯理论的阐述,而是期望通过对发生在学校里,发生在校长、教师和参与研究、指导的普教科研人员中的大量真实、生动、典型案例的描述和分析,来反映我们的思考,同广大读者进行交流;期望读到这套丛书的中小幼学校的校长、教师和普教科研工作者,能够从中得到启示和借鉴,从而有助于自己的工作实践。假如10年、20年以后有人重读这套丛书,也许会觉得书中所阐述的认识早已显得陈旧、粗疏甚至浅薄了,但书中大量实际案例所反映的教育工作者实践探索的故事,将会长久地展现其魅力。

2003年10月

前言

在《教师成为研究者》一书受到广大第一线教师的欢迎后,我们一直在思考教师喜欢的理由,我们应该如何继续更好地满足日益增长的教师专业成长的需求,更好地为他们提供更贴切、有效的服务呢?为此,我们编写了这本新书,旨在让读者在精神追求上有所感动,进而有所冲动,从而增强参与教育研究的动力;同时在思维方式与行为方式上,内心有所体验与感悟,进而有所行动,提高参与教育研究的能力。

作为《教师成为研究者》的姊妹篇,两书的共同之处是提倡教师为追求教育工作的完美而研究,为促进教师自主专业的成长而研究。总的来说,本书有以下进展。

●**从关注做事到同时关注做人。**《教师成为研究者》主要从过程与方法上反映教师如何进行教育研究,指导教师如何去成事。进入21世纪,全球更关注教师作为一个生命体成长的人。作为研究型教师不仅仅是会合理运用研究方法,更重要的是参与研究以实现“教师本身和自己专业的解放”。本书通过案例研究,进一步呈现了教师实践研究的情感、态度、价值观与教师专业成长的互动过程,反映出一种智慧生成与人格品质的融合,更富精神性和人文张力。

●**从关注研究到关注研究与成长的关系。**《教师成为研究者》主要回答了两个问题,一是什么是教师的研究,即研究、工作与学习三者的融合,教师的研究可以是正式的课题研究,但更重要的是密切结合自己日常教育教学工作的实践探索;二是教师研究追求的目标,即在认识教育中完善教学和完善自我。而本书则是对教师的研究与成长二者内在关系具体案例的例证,更多反映教师可能怎么去做,怎样的研究能促进教师怎样的成长,为教师成为“有思想的行动者”提供基于案例的策略性知识。在内容上将更加具体化、情境化、个性化和丰富化。

●**从关注成长的静态过程到关注动态过程。**《教师成为研究者》比较多地反映了教师的静态研究状况,而本书则更关注研究型教师成长的动态过程,即他们对研究的情趣、认同度、信念如何坚定?独特的思维方式如何形成?个人的经验如何发展建构成个人独特的实践理论?他们如何通过研究从普通教师成长为引领教育变革的领军人物?

我们期望本书既成为催人奋进的励志篇,也成为提升智慧的益智篇。

1. 我们为何要做这样的研究呢?

首先,20多年来,群众性教育研究孕育了一批研究型教师。我们思考:为什么他们能靠教育研究迅速成长?主要因素是什么?这些因素是怎样发挥作用的?我们力求从所做的20个案例中寻找较为满意的答案。

●**我们认为研究是加速优秀教师成长的主要因素。**目前对研究型教师通过研究促进自己专业成长的案例研究比较少。我们想以一些有说服力的实际案例来证明,教师参与研究对自身的成长影响很大,发展的水平也不一样,它能促进教师的实践智慧生成与理论素养提高,能提升教师的精神境界。

做
有
思
想
的
行
动
者

●我们认为研究型教师成长是一个渐进的动态的过程,并且有不同的发展模式。目前对研究型教师成长的动态研究比较少见。以往一些研究较多关注优秀教师出了什么成果,即“研究了什么”,而缺乏“为什么要研究?怎么去研究?在研究中如何获得成长”等过程性东西。因此,我们关注每一个案例中教师不同的成长路线,注意到研究型教师在动态发展过程中,感觉、认同度、信念、责任心等是渐渐形成的,思维品质、各种能力等是随着实践增长的,从而使每个人与生俱来的美好特质与潜能,通过后天经验与思考得到挖掘与发展,力图寻找他们成长的台阶与关键因素。

●我们认为研究型教师成长是由多种因素造成的。目前,对研究型教师“研究”与“成长”的互动关系进行的实证研究与系统研究还很缺乏。本研究特别关注每一个案例中教师成长的主要因素与相关因素,这些因素与成长的关系,以及研究型教师成长不同阶段不同因素与成长的关系。我们力图通过分析来说明,同样关注本职工作,由于研究型教师和一般教师的精神品格、思维品质和行为方式有一定差异,因此他们的收获与成长不同,并进而寻找出他们成长的因果关系及具体体现。

其次,时代潮流越来越多地关注个人的独特经验,这已成为现代教育研究的一种趋势,并且有一个比较乐观的前景和期待。人物研究具有感染力,同样,本书中的研究型教师,其内在的精神也很感人。本研究的案例人物中有“名人”,他们的故事有突破,有感召力,而更多的是普通教师,他们做研究的普通故事,同样具有感染力。这主要是指他们说着真实的声音,传达着真实的力量。本书通过叙事研究,以呈现具有时代特征的人物。

再次,教育改革需要更多的研究型教师,需要更多的名师引领变革。期望教师在短期内,靠外在的培训来达到专业成熟的水平是很难的。优秀教师的学习和培训是基于具体行动的、个性化的案例学习,是基于自己亲身体验研究实现的,它归根结底基于教师的自我追求。

因此,我们有责任去开发与挖掘这些宝藏,将优秀教师的资源保留下来,将经验传播开去,以激励更多的教师成为引领变革的研究型教师。

2. 读者对象定位

本书适合有成为研究型教师渴求的教师、有研究兴趣且有所追求的教师阅读,也能为有关名师培训部门提供教育资源,更是校本研修的一项重要参考资料。

以校为本的专业团队合作与研修活动是指从中观层面出发,力图满足在学校环境中每个教师的专业发展需要,促进教师的专业能力、知识、态度等方面的发展。本书通过呈现一个个典型案例,期望教师依据自己的特点学习他们中的某一点、某方面,让处于不同成长阶段、不同专业背景的教师能有所启发和借鉴,从而不断进步,并在自己新的实践尝试中,不断形成新的感悟。

3. 本书定位

考虑到读者对象的需求,本书以为教师专业成长有效服务为出发点,力求体现以下几个特点。

●在研究目标上我们希望实行一种“顶天立地”的模式。“顶天”就是有理论的切

入点,能揭示研究与成长关系中一些带有规律的东西。“立地”就是大量地满足一线教师的需求,切实针对教师参与教育研究和教师专业发展中存在的主要问题与迫切需求。

按研究程度和专业发展水平,本研究选取的案例对象大致可以划分为“成熟的研究型教师”和“成长中的研究型教师”两种。前者即一些有影响力的名师名校校长,如于漪、李吉林、刘京海、刘定一和黄静华等,后者即一些名师培养对象,或更普通的教师。这样来选取案例对象,一是基于我们的研究目标。无论是哪一类型的教师,我们都将他们还原为一位普通教师,一位研究型教师,一位有思想的行动者。这既有助于我们样本的全面性,也有利于对相关因素进行分析,便于揭示研究促进成长的一些规律。二是能够证实我们研究的基本认识,即处于不同职业生涯阶段的老师都有可能成为研究型教师。三是本书多样化的典型案例,能为各类教师提供具有代表性的学习、借鉴对象,从别人受挫经历和成功故事中找到自己的影子。

在研究中,我们走的是一条实践——理论——实践之路。我们努力寻找教师参与教育研究中理论与实践的中介,坚持研究源于实践,以发掘实践中“亮点”,并针对实践中的问题,从理论的视角分析、解决与提炼问题,关注理论和实际运用者的可能行为方式,最终达到理论服务于教师专业发展的实践。我们无意于创造什么新的理论,但通过案例研究,能够挖掘出蕴藏在教师中的这些宝藏,并将分析得出的理性认识加以梳理整合,这是一种“扎根理论”,它既可以丰富我们的教育理论,也可让更多的教师受到启发,在教育教学实践中学会运用与创造,这无疑也是一种理论的再生产。

●在研究内容上,我们坚持做人和做事的交融。近代教育关注知识传授,现代教育除了关注知识外,还关注人的个性发展,特别是人的思想情感、人格的发展。教师职业对教师人格和智慧具有极大的挑战,时代呼唤建构起当代教师富有内在发展需求与创造活力的新形象。以拉夫(Lave,1988)“全人行动,人境互动”作为分析单元,我们在对案例对象分析时不仅应从知识技能层面,而且应从人格、情感、环境等人文角度认识案例人物,分析名师成长的原因与方式,拉近人物与读者的距离,提高人物的感染力和感召力。

●在研究策略上我们坚持理论研究 with 案例研究的交融。我们追求研究型教师在成长中经验的独特性与共性的融合,主要反映在各章的案例与理论概述中。我们在关注案例经验的独特性中,强调人物的个性刻画,即像这个人,很多时候不是非要找出普遍适用的规律,共性是体现在个性中的。而在做理论概述时又关注案例的共同特征及各自的不同特征。与此同时,我们力求做到概述分析有案例的佐证和支撑(在论述中,第一次引用本书20个案例内容时,用脚注标明,以后引用时不再标明),理论分析又能指导案例意义的揭示。因此坚持在研究过程中自始至终进行理论与案例研究的互动。

●在研究过程中追求理性深度与鲜活生动的交融。理性深度主要体现在提高概述分析和案例叙事本身的研究含量。概述分析容易产生例子堆砌,缺少理论支撑和逻辑联系。而案例研究又容易产生描述过多,研究成分不足的问题。对此,我们首先要求全书无论是概述还是案例撰写都要围绕全书“教师如何成为有思想的行动者”这一

核心观点展开描述分析与意义诠释。其次是加强问题意识,每个概述专题所呈现的主题是所有教师成长的重要因素,要反映在经验积累、知识转化等过程中一些普遍性的问题,它直接影响专业成长。还有由不同角色形成的问题,包括教研组长、教育研究室主任、教师培训等面临的各种问题等等,而研究型教师能够在研究中有效地解决这些问题。概述和案例都关注研究型教师如何解决这些问题的经历、思路、经验与故事,反映了研究型教师和一般教师的区别。

鲜活生动体现在三个方面:

一是时代性。我们在案例对象的选择时,考虑到要有时代特点的研究成果,如新课程改革、“新基础教育”和成功教育等理论与实践,试图追寻这些研究的开拓者和行动研究者的足迹,并反映案例经验与我们提炼加工观点的融合。同时,时代性还在于贴近实践,即除了针对各种问题的内容外,还关注话语的自然本色。我们在撰写概述时改变了过去习惯的严肃风格,而是从实践角度来阐述,在背后渗透一定的理论,努力让教师读来觉得亲切且可操作。如写研究型教师的思维特点,是将思维活动体现在解决问题的过程中,呈现研究型教师有想法、会设计、能落实、善提炼的具体思维表现。可以说,我们对每一因素的梳理力图反映出由浅入深,由低向高的内在逻辑过程及发展规律,尽管从实践中概括出的真实感受并非新奇,但却是新鲜的。

二是多样性。主要体现在人物的典型性和整体性的融合。典型性包括对象的典型和故事的典型。故事的典型是关注案例对象成长过程中的关键事件,以及发展过程中从量变到质变的关键点,即究竟发生了哪些变化,上了哪些台阶,经历了哪些波折,突破点在哪里,迅速成长期是什么等等。整体性是指在成长关键因素中,“实践反思”有名师、经验型教师和青年教师的反思;“经验积累”有老中青之分;“思维方式”呈现不同教师的思维特点;“知识转化”有校长、教研员,普通教师等不同角色的案例;“环境回应”有处于不同职业生涯阶段的教师的应对方式;“团队合作”反映了群体合作中处于不同发展水平的教师如何去增强角色意识,利用好各种资源,在合作中促进自己成长。

三是真实性。体现在客观性和平民性的融合。我们在案例描述时不夸大人物,力求客观反映这个老师走上研究之路的真实情况。我们不是宣传神,而是人,应允许他们有曲折和失误,让人读来亲切可信。我们更多的是关注教师的大多数,选择对象中有不少是成长中的研究型教师,描述的故事大多是日常教育中的平凡小事。因为只有凸现平民性,才能走近教师的心灵。

20个研究型教师成长的案例研究,让我们看到了20多年来教育研究促进教师成长的辉煌篇章,为我们奏响了执著而辛勤探索于教育改革第一线的研究型教师的礼赞。

他们异中有同,这些案例中的教师虽然具有不同的文化和专业背景,处于不同的职业生涯阶段和不同的研究支持环境,但在这些众多经验鲜明、性格迥然的个性化案例背后,折射出他们共同的对教育研究与教育事业的信念、责任心、思维品质及能力。相对于一般教师,这些案例与处于同样专业背景、面对同样社会人文环境,他们的理解不同、思路和应对方法也不同。

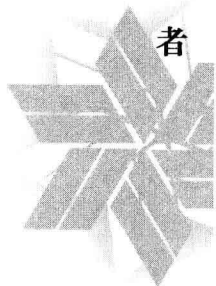
杜威曾说：“一切思维都是教育研究。”正是教育研究，正是这些教师善于思维，把看似平凡的日常教育教学工作做好了，才创造出不平凡。正是这些教师“道德、情感和理智完全是融合在一起的”，才在平凡中造就了伟大。

其实，这些研究型教师没有什么高不可攀的特征，他们只是做了一些普通教师可以做到的事。我们期望这些教师能成为广大教师生涯的一面镜子，通过阅读他们的人生故事，感受他们的精神世界，品味他们的行为意义，记忆一些案例中的场景，引发自己当下参照的思考，形成一份感动与启发。我们期待本书能影响一些人的成长。

最后，必须说明的是，由于研究水平有限，由于受时间与视野的限制，书中有些理论概述和案例报告难免存在问题，我们的良好愿望与呈现出的内容也会存在一定的差距，尤其是第一线还有不少具有典型价值的研究型教师的经验无法反映到本书中。在此，我们热忱希望得到所有教育科研人员和广大教师的批评指正。

编者
2008年2月

做
有
思想
的行
动者



目 录

1/	前言
1/	第一章 总论 做有思想的行动者
24/	第二章 信念和执著成就理想 ——研究型教师成长中的精神追求
38/	第三章 人是靠思想直立的 ——研究型教师成长中的思维特点
38/	概述
52/	系统思维塑造研究者
65/	“咬住问题的尾巴”
77/	在思维的新起点开掘
86/	第四章 建构个人实践理论的根基 ——研究型教师成长中的经验积累
86/	概述
100/	在“学、思、行、著”中攀登
115/	在积累与挖掘中坚守使命
125/	探索中建构,成长中扩展
137/	第五章 联结行动与认识的中介 ——研究型教师成长中的实践反思
137/	概述
149/	“我一辈子学做教师”
158/	从“拼体力”走向智慧教学
169/	探寻实践的新起点
179/	专家引领下的行为跟进
188/	第六章 知识的力量在于流动 ——研究型教师成长中的知识转化
188/	概述

做
有
思
想
的
行
动
者

- 201/ 让理念走进实践
214/ 在知行转化中超越
228/ 积累、感悟、重建
240/ 学而思则优

249/ 第七章 在人境互动中改变自我与环境
——研究型教师成长中的环境回应

- 249/ 概述
265/ 在主动回应中寻求突破
276/ 研究改变眼界 智慧改造环境
286/ 知变、应变与主动求变

295/ 第八章 让差异推动进取
——研究型教师成长中的团队合作

- 295/ 概述
309/ 走向学科领导
323/ “三人行,必有我师”
330/ 在互惠与共生中成长

337/ 第九章 为研究型教师成长创造外部条件

- 347/ 后记

第一章 总论 做有思想的行动者

一、为什么要研究“研究型教师”

随着教育改革和课程改革的不断深入,教师之于教育质量的提高和教育改革成败的意义几乎成了不言而喻的事情。与此密切相关的是,如何提高教师的素质,如何让更多的教师成为优秀教师,更好地肩负起学校发展和学生成长的职责,也就成为教育理论和实践工作者共同关注的重要问题。在此大背景之下,“研究型教师”这个话题也跃入了我们的研究视野。

1. 来自实践的感悟

在和一线老师的接触中,我们真切地感受到:研究是加速教师成长的一种有效方式。有这样三个镜头让我们在诧异之余,感觉到它存在的合理性,因为其中有偶然,更有其必然。

镜头之一,上海教科院普通教育研究所的前身上海市教育科学研究所在上个世纪80年代中、前期,曾经举办过三期“教育科学研究方法”培训班,参加这个班的教师被戏称为“黄埔一期”。若干年后,当人们再去探访这些“黄埔一期”的“毕业生”时,他们惊讶地发现,他们已经不在“原地”了。几乎所有的人不是被提拔了,就是被委以新的职务了。一个重要原因就是,这些教师在培训之后,参与了学校教育科研活动,正是研究让他们变化了。这种变化使他们在同辈人之中显得更为优秀。

镜头之二,一份来自19个区县的调研问卷^①。当问及“您感到学校教育科研发展20年来最大的成效是什么”时,几乎百分之百的科研室负责人给出了下面的答案:“在科研带动下形成了一支骨干队伍,值得欣慰”“科研促进教师专业成长”“培养了一批智慧型的教师”“让教师意识到‘科研能促进教师的发展’”……20多年来,群众性的教

^① 详见宋子涵(2006),《上海市中小学教育研究组织及其运作成效之研究》,台北教育大学教育政策与管理研究所硕士论文。

育科学研究孕育了一批研究型教师,他们本身也随着学校教育科研迅速成长。

镜头之三,在有我们研究人员参与的基层学校申报各级各类课题的设计过程中,学校领导时常会向我们表示:“其实课题能否立项不是最主要的,更重要的是让教师在研究过程中加强学习和经受锻炼”。当基层学校获得各级各类成果奖时,很多学校的校长都表示:学校教育科研获奖是高兴的事,但更高兴的是学校里的一批教师通过这样的研究活动获得了极大的进步。

透过这些镜头,我们的直觉是:凡是有较强研究意识的教师,与其他人相比,他的成长速度更快,职业的境界更高。

透过这些镜头,我们的困惑是:在现实中能找寻到大量例子,表明研究对教师成长的作用是很大的,但很多教师的自我表述却是,研究对他们的作用很小,有的更是直截了当地表示教育科研对他们自身的成长毫无作用。甚至一些学校领导也认为,不搞教育科研优秀教师照样能不断涌现。为什么会有这样的反差?

透过这些镜头,我们的思考是,既然一部分人能通过研究这条路获得成功,那么为了让更多的人通过研究这条路获得成长,我们需要做怎样的工作?我们可以引导一种怎样的方向?

2. 来自理性的思考

在上世纪80年代上海开始提倡群众性教育科研时,一般较少与教师自身的专业发展联系起来考虑。当时比较普遍的认识是,中小学教师进行教育科研,就是要像专业研究人员一样,有科学的假设,按照规范的科学程序,选用科学的方法,发现和揭示具有普遍适用性的教育规律,为教育科学理论体系增加新的知识。由于当时普教教育科研处在发展的初创阶段,缺少能够突显“科学”性的研究方法,于是需要大量学习、借鉴自然科学研究和心理学、社会学的研究方法(主要是实验法和调查法,同时强调统计、测量手段的运用)。

当时的推进工作给普教科研工作者和少数有志于投身普教科研的教师们打开了一个全新的视界,提升了相关人员的研究水平,也促成了一些有影响的普教科研成果的产生。但事实证明,绝大部分普通教师是很难进入到以这种模式为主导的普教科研领域的,于是教育科研似乎只能成为少数人的专利,而大量教师出于改进自己实践需要进行的“非规范”研究就纳入不了教育科研的范畴。

上世纪90年代,虽然我们已经开始认识到教育科研具有促进参与者个人成长的附加功能,但我们仍然没有将研究作为广大中小学教师自身发展的一条重要途径。

我们在总结和反思了前20年上海乃至全国普教科研的历史进程后发现,中小学教师教育科研追求的目标应该重新定位,要与教育理论工作者追求的目标区分开来。人们提倡广大中小学教师参加教育研究的目的不外乎三个方面:一是发现规律,获得教育科学研究的成果;二是改进工作,获得教育质量提高的成果;三是提高自我,获得学校、教师发展的成果。大量的事实告诉我们,“改进工作,提高自我”是教师参与研究的现实而深刻的追求。中小学教师参与教育研究的主要价值,不在于发现反映普遍规律的教育知识,而在于能够更新教育观念、提升解决实际教育问题的能力。教师开展教育科研必然走研究、学习、工作的融合之路。从某种意义上说,教师的教育科研就是

教育教学实践行动的一种形式,而不是游离于教育教学实践行动之外的活动。

鉴于此,我们关注研究型教师,其实就是关注那些能够结合自身的工作不断研究探索、不断改进实践、不断获得专业成长的教师。在我们看来,“研究型教师”既是目标也是过程,这群教师将研究作为自己的一种工作与学习方式,因此他们当中既可以有成熟的教师,也可以有成长中的教师,不同的成长阶段并不妨碍他们成为研究型教师。

当今时代,“终身学习为人师”“教师需要不断地进修与学习”的理念已经成为教育界和社会大众的共识。这种认识引发了教师在职教育研究与实践的一些转向,诸如强调教师的自主学习、自主发展;强调教师在职教育的本质是获得知识经验的“学”与进行行为实践的“习”相结合的学习活动,追求的是“知行合一”;强调教师在职教育需要全部心理活动(包括认知、情感)的积极参与,需要“学思并重”,需要“行思并重”,通过教师从“行中思”来发展专业知能,达到行中有思,思中有行,行而后思,思而后行的境界等等。所有这些都引发了我们对于研究型教师研究的心向。

我们对研究型教师的关注,就是试图揭示出研究型教师的特质以及他们成长的规律,以给其他教师提供观照和借鉴。

二、我们对研究型教师的理解

研究中,我们不得不回答的第一个问题是“什么是研究型教师”。事实上,“研究型教师”不是一个新的概念,对于“研究型教师”的理论和实践研究并不少,很多研究者^①从国外斯腾豪斯“教师成为研究者”,到埃里奥特“教师成为行为研究者”,再到凯米斯等“教师成为解放的研究者”的分析,从国内一些中小学教师通过研究获得成长的轨迹分析等不同角度对研究型教师给出了他们的界定以及内涵规定。

我们向接受采访的几十位教师询问了对“研究型教师”这一概念的理解,大家对研究型教师的关键特质给出了不同的描述。有的认为研究型教师应该是积极回应环境的老师;有的认为是善于发现问题、解决问题的教师;有的认为是善于抓住机会,不断创新的教师;有的认为是善于思考,会反思的教师;也有的认为是在教学中不断思考、研究,有自己个性和风格的教师……各种说法互不相同,但比较一致的认识是,研究型教师不仅是那些做课题搞研究的教师,还是那些对自己的教学实践有研究、有思考的教师们,是“身处教学工作第一线,比一般的教师多点研究的自觉性,善于捕捉信息并有独特的见解,多一点分析和总结能力的那种经验丰富、善于研究、乐于发展的优秀教师”^②。

我们结合文献研究以及经验,选取研究者和一线教师认可的、处在不同发展阶段、具有不同背景的20名研究型教师,通过对他们开展成长档案袋分析、对本人现场访谈、对其同事访谈、对一些关键事件追踪等,试图从理论和实践两方面聚焦我们对于研

^① 详见吴彩霞(2003),《中小学研究型教师群体培养》,华东师范大学硕士论文;陈红云(2006),《师范教育与研究型教师培养模式研究》,江西师范大学硕士论文。

^② 黄文龙:《研究型教师值得研究》,《中国教师》2007年第7期。

究型教师的理解。我们心目中的研究型教师是:对自己所从事的教育工作有研究、有思考,并以很大的热情和严谨的实践不断追求教育工作完美的“有思想的行动者”。

1. 研究型教师对所从事的职业有着执著的爱

通过对研究型教师的分析发现,虽然他们的成长速度、程度会因主客观条件的不同而呈现出一定差异,但他们都是对所从事的职业有着执著热爱的人。

这种热爱最先是想把工作做好的朴素愿望,然后慢慢演变成一种工作责任心和使命感,最后发展为一种融入个人生命价值系统的专业情感。这样的专业情感使这群教师的自我追求与社会对教育的要求以及特定教育教学环境之间发生着持续的、积极的、动态的相互作用。正如一位教师分析自己成长动因时说的一段话:“我觉得我的个性与教师职业有一定的吻合度,当教师的过程是我把自己的个性发挥出来的过程,我喜欢看学生是怎样一点点成长起来的,喜欢去研究怎样才能推动他们一点点成长。”

2. 研究型教师不断地追求工作的完美

在所接触的研究型教师中,我们发现他们为了这样一种“喜欢”,对自己的专业成长充满了关注,对研究教育教学中的问题充满了兴趣和热情,并为自己投入其中而快乐。这种热情和关注使他们不断追求教育工作的完美。因为完美是没有终极的,所以追求也是不断的。因为有不断的追求,所以研究型教师的前面始终有很现实的目标,正是这种目标让他们把对教育工作的期许和脚踏实地的工作统一起来,把借鉴别人和自己的探索结合起来。就这样,他们一步步成为教师群体中的佼佼者,成为一名优秀教师。

3. 研究型教师有着理性的思考

研究型教师不排斥理论学习,他们努力从已有的理论研究成果中汲取营养,提升自己对教育的基本认识。同时,他们更注重不断通过思想与行动的交互来有意识地积累、建构自身的实践理论。这些教师的个人实践理论对教师来说无疑是积极的,因为这些理论不是从属于大学研究者或课本中的结构性的“正规知识”,也就是说,这些理论不是外在注入的,而恰恰是来自于教师多年实践经验的知识和智慧。这种教师个人的实践理论是教师个人经由经验,并把专业理论在实践中加以试用之后发展出来的,它是情境性、应用性的理论,是教师专业自信的基础,并在教育教学行动中得到认可和发展。正因为如此,我们说研究型教师是那些不仅有行动更是有想法、有思想的人。

4. 研究型教师善于不断将思考付诸于实践

研究型教师不是为研究而研究,也不是为理论而研究,他的旨趣和目的在于改进实践,提高实际工作的质量。研究型教师的成长过程淋漓尽致地体现了“教中做,做中学,做中求进步”的要义。他们“学思并重”,不仅从抽象的知识上去学习、省思,而且在实践中以行动来获得实际体验;他们“行思并进”,不仅针对自己的行动体验去积极建构有意义的个人知识,更重视让自己的思考成果回归到自己的教育实践中,使之产生提高教育实效的结果;他们努力践行着“知行合一”,经常自觉地回眸自身实践,“不犯重复错误”。